

La materia como proceso de reflexión colectiva de un área: juniors y seniors juntos

Susana Torío López, José Vicente Peña Calvo,
Carmen M^a Fernández García, Carmen Rodríguez Menéndez,
Susana Molina Martín, M^a Paulina Viñuela Hernández
y Jesús Hernández García
Universidad de Oviedo

Resumen

El proceso de convergencia europea impone la necesidad de un trabajo conjunto de los docentes pertenecientes a las diversas áreas de conocimiento, con el objeto de desarrollar planes formativos globales. Por ello, miembros del Grupo de Investigación ASOCED nos hemos planteado en un proyecto el reto colectivo de desarrollar un modelo teórico de referencia que pueda ser útil para realizar la transición al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior dentro de la subárea de “Teoría de la Educación”. Una primera parte del mismo ha consistido en el intercambio y la reflexión colectiva acerca de la relación que existe entre las diversas asignaturas que se incluyen dentro de la subárea y las diversas competencias que se han fijado como centrales para la titulación de Pedagogía. En una segunda parte, se ha concretado, a modo de ejemplo, la elaboración de la asignatura de “Pedagogía Gerontológica” siguiendo los parámetros que marca la convergencia europea.

Abstract

The European convergence demands a collective work from university teachers, who usually come from different areas of knowledge, with the purpose of developing global formation plans. To fulfil this aim the ASOCED research group has assumed the challenge to develop a theoretical framework which could be useful in the whole sub Area of Theory of Education in order to adapt to the European Higher Education Area. The first step has entailed the collective reflection about the relation which can be observed between the subjects which conform the Area and also the competences which have been established for the Degree of Pedagogy. A second step implies, as an example, a concrete subject: Gerontologic Pedagogy, following the rules imposed by the European convergence.

La enseñanza universitaria: proceso comunicativo reformado por el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)

La actividad educativa ha sido considerada en numerosas ocasiones como un proceso de comunicación en toda regla (Pérez Gómez, 1978; Ferrández y Sarramona, 1985; Puig Rovira, 1986; Martín González, 1987; Sanvisens, 1987; Sarramona, 1987; Colom Cañellas, 1993; Sarramona, 2000; Rodríguez Neira, 2001). Bien es cierto que se trata de una comunicación que presenta notables peculiaridades tales como mayor sistematización en la transmisión de información, el que se desarrolle en un contexto que presenta menor naturalidad que un proceso comunicativo común, mayor separación entre las funciones de los agentes que intervienen, etc. No obstante, este paralelismo nos permite analizar los procesos que se desarrollan en las aulas, incluidas las universitarias, como una estrategia de comunicación en la que intervienen tanto un emisor como un receptor, quienes haciendo uso de una serie de medios, consiguen transmitir información de naturaleza variada en un contexto de educación formal al que trascienden.

Tomando como referencia el deseo de reforma de la enseñanza universitaria propuesto a partir de la Declaración de Bolonia¹ es posible afirmar que todos los elementos que tienen presencia en este proceso comunicativo se verán seriamente transformados, dando lugar a nuevos roles y responsabilidades, generando, en suma, un nuevo contexto de comunicación educativa. Es posible realizar una consideración más amplia y resaltar que con toda la reforma educativa que se iniciará en la enseñanza superior *“nos jugamos ni más ni menos que la credibilidad de nuestros sistemas de formación, su reputación, su capacidad de adaptación a un entorno nuevo y la proyección de la enseñanza superior y de la investigación europea en el mundo”* (Vez Jeremías y Montero Mesa, 2005, p.105).

El Espacio Europeo de la Educación Superior traerá consigo cambios en todos los elementos que constituyen este proceso comunicativo. Así el alumnado se verá obligado a asumir un papel mucho más activo, autónomo y más abierto en su dirección, mientras sus profesores pasarán a asumir un papel de facilitadores (Calle Velasco, 2004; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Palacios Picos, 2004; García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santao-lalla, García García y Guardia González, 2005; García Sánchez, Caso Fuerte, Fidalgo Redondo y Arias Gundín, 2005; Méndez Paz, 2005). También parece evidente que el EEES implicará como consecuencia de esta transformación de funciones, un cambio sustancial a nivel metodológico. Así pues, podemos encontrar cambios en al menos tres frentes distintos:

- El emisor – profesor
- El receptor – alumno
- Los medios – propuesta metodológica

El emisor: nuevos roles del profesorado

Dado que tradicionalmente las universidades españolas se han concebido como espacios cuya tarea primordial ha sido la elaboración y transmisión del conocimiento de las diversas disciplinas, es lógico pensar que muchos profesionales universitarios no estén acostumbrados a planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los nuevos términos, por lo que podrían manifestar cierto recelo ante las innovaciones pedagógicas (Welch, 2002; Bautista Vallejo, Gata Amaya y Mora Jauregui, 2003; Palacios Picos, 2004; Margalef García y Álvarez Méndez, 2005). A esta situación debe añadirse la queja generalizada de que el “nivel educativo” está experimentando un descenso cada vez más acusado, circunstancia que no permite licencias como la reducción de materias o de los contenidos incluidos en las diversas disciplinas. No en vano se ha señalado que se precisa un cambio cultural, incluso se habla de la necesidad de “*remover el sentido común docente*” (Imbernón, 2000, p. 45) para alcanzar los ambiciosos objetivos propuestos.

Por otro lado, debemos mencionar otro elemento importante a tener en cuenta: nuestras universidades gozan de una cultura profesional poco colectiva. Podríamos decir que el profesorado universitario se caracteriza por un sistema de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una forma individualista y autónoma (Calle Velasco, 2004). Se trata de disposiciones que han sido interiorizadas e incorporadas a lo largo de su historia académica; en primer lugar, desde su posición de estudiante que ha observado la implementación de una manera particular de entender la práctica docente y, en segundo lugar, como profesional de la enseñanza que repite insistentemente los modelos didácticos que ha visto ejecutar (Manso Martínez, 1999). En este sentido, cabe comentar que las carencias en el modelo de socialización profesional de los docentes provocan la reproducción de las estrategias que han visto en sus propios profesores, “*no utilizan los modelos que se les predicán sino con los que se les ha educado*” (Peña Calvo, Rodríguez Menéndez, Torío López y Viñuela Hernández, 2002, p. 45). Desde esta perspectiva, la necesaria interdisciplinariedad que exige la adaptación al EEES se ve obstaculizada porque los docentes universitarios ni han adquirido el hábito de reflexionar conjuntamente acerca de las rela-

ciones entre sus respectivas materias, ni son capaces de establecer puntos de encuentro que permitan superar la visión disciplinar propia de los planes de estudios actuales.

A la situación anteriormente descrita que vincula la universidad tradicional a la transmisión de conocimientos académicos, debemos unir otro problema: la falta de conocimientos en didáctica universitaria que es propia de gran parte del profesorado universitario. Así, “*los profesores de universidad tienden a identificar formación con actualización y fundamentación disciplinar, con ‘saber acerca de lo que explicamos’*” (Solé, 2003, p. 209). En este marco, se considera suficiente el disponer de una sólida formación en el área de conocimiento, olvidándose de la importancia del modo de abordar la enseñanza y sobre todo, y aquí se encuentra nuestro juicio la idea central, de conectar la enseñanza y el aprendizaje como elementos constitutivos de un mismo proceso (Margalef García, 2005). En definitiva, cambia la concepción de la función docente, que ya no finaliza con la preparación de las clases y la posterior transmisión de conocimientos del programa a los estudiantes, sino que incluye además de enseñar, la asistencia a los alumnos en sus aprendizajes (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005).

En este contexto, las profundas transformaciones que el proceso de convergencia traerá consigo, exigen dotar a todo el profesorado universitario de una formación pedagógica de calidadⁱⁱ. El nuevo concepto de crédito exige el cálculo del volumen de trabajo necesario por parte del estudiante y es evidente que dicho cálculo no constituye un proceso automático. Deberá ser, por lo tanto, el docente el que decida el nivel de complejidad de la materia que se estudiará en cada unidad del curso. Esta situación supone que el profesorado ha de reflexionar sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de enseñanza que se emplearán. En definitiva, ello significa la necesidad de hacer una planificación específica y a priori no sólo del tiempo o dificultad de cada una de las tareas que se pretende que el alumno realice sino además buscar la coherencia y unidad de los resultados de aprendizaje o competencias que se pretenden trabajar en relación a las actividades o tareas que se encomiendan a los alumnos. En la medida en que muchas de estas competencias no son específicas de una materia concreta y, por lo tanto, requieren del trabajo coordinado de todos los docentes vinculados a una misma titulación, pero además a un mismo área de conocimiento, resultará especialmente urgente iniciar el desarrollo de proyectos de innovación en que profesores vinculados a un mismo campo temático, área o subárea de conocimiento emprendan la tarea colectiva de determinar qué pueden hacer des-

de sus respectivas materias para contribuir a un mismo objetivo conjunto: la formación de estudiantes competentes.

Todas estas reflexiones permiten entrever una redefinición altamente compleja de la labor profesional del profesorado para la que se necesitará apoyo, refuerzo y formación continua (Cruz Tomé, 2003a). Será imposible superar estos retos con éxito mientras se planteen las iniciativas como una tarea puramente individualista. Resulta muy clarificadora la reflexión con que finalizan Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004, p. 76) su trabajo acerca de la tutoría académica y las nuevas funciones del profesorado universitario: “*Hacer recaer el cambio solo en la voluntariedad del profesor, como se ha hecho en ocasiones anteriores, no garantiza la permanencia del cambio y normalmente crea anticuerpos que dificultan su extensión y generalización*”. Por otro lado, no es menos cierto que los docentes poseen una larga experiencia relativa a sus respectivas áreas de conocimiento, al modo de trabajar cada una de sus dimensiones y las dificultades más frecuentes que algunas de estas cuestiones suponen para sus alumnos, conocimiento que sin duda alguna facilitará el logro del éxito en la nueva manera de concebir la enseñanza universitaria.

El receptor: nuevos roles del alumnado

El sistema escolar ha enseñado a nuestros estudiantes a aprender unos conocimientos teóricos que deberán plasmar en un examen y, en el mejor de los casos, ello se ha visto acompañado de alguna que otra actividad más práctica, como la realización de pequeños trabajos. Por lo tanto, podría decirse que en general la cultura académica en la que han estado inmersos los estudiantes ha inhibido su capacidad de trabajar en equipo, cuestión que los docentes universitarios observamos en el trabajo cotidiano que emprendemos con nuestros alumnos. Así se observa cómo pueden mostrar una incapacidad para repartir roles en el seno de los grupos, la dedicación de un número excesivo de horas para realizar una mínima tarea porque se tarda mucho tiempo en concretar los trabajos a realizar, la pérdida de tiempo tratando cuestiones que nada tienen que ver con el tema que hay que elaborar, la incapacidad para organizar racionalmente el tiempo necesario para las diversas tareas, etc. Por lo tanto, esta cultura académica arraigada en el estudiante, también puede ser un factor que dificulte el proceso de convergencia.

En los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje el alumnado deberá poner en práctica destrezas técnicas, escribir trabajos de dificultad progresi-

va, leer documentación variada, aprender a hacer críticas constructivas sobre el trabajo de otros, dirigir reuniones, trabajar con un plazo de tiempo limitado, hacer resúmenes, hacer ejercicios prácticos o de laboratorio, efectuar trabajos de campo y/o realizar sesiones de estudio personal. Ello supone mantener una postura activa frente a su propio aprendizaje y poner en marcha habilidades que la escuela pocas veces le había demandado, exige que se convierta en un alumno “competente” y no un mero “competidor” (Fueyo Gutierrez, 2004).

Parece interesante resaltar que los estudiantes tienen muy claras las cualidades que esperan de sus profesores y resaltan entre otras: la afectividad, la capacidad de empatía, la individualización, la justicia en el trato sin preferencias, la autoridad serena o el respeto a todos los estudiantes (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005). Vistas estas características parece que han desarrollado una imagen un tanto idealizada y casi inalcanzable de las características que debe reunir un buen docente. En este sentido cabe cuestionar si han desarrollado una imagen igualmente definida de las condiciones que ellos mismos deben desarrollar como contrapartida a esta respuesta positiva que esperan de sus profesores. Como comentábamos en líneas anteriores, los estudiantes universitarios españoles se encuentran fuertemente condicionados por una cultura académica que exalta los rasgos individualistas y que en principio no parece favorecer por sí sola que estudien con independencia de las notas, que sean capaces de utilizar los recursos de la biblioteca, que muestren un espíritu crítico, que soliciten al profesor más lecturas, que estén motivados, que sean maduros, que dispongan de un criterio propio, que estén interesados por temas culturales y sociales, etc (Gros y Romañá, 2004, cit. en García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005).

En definitiva y siendo muy prudentes podemos concluir que si bien el cambio no se encuentra exento de dificultades, sin embargo no resulta imposible. Se trata de una transición en la que de una manera progresiva se deberá ir iniciando a los estudiantes en nuevas formas de trabajar que exigen cambiar sus esquemas mentales acerca del nivel de esfuerzo o el tipo de trabajo que requieren las asignaturas del ámbito universitario. Se impondrá una nueva cultura de diseño educativo, en la que resultarán de gran utilidad modelos de entornos educativos centrados en los alumnosⁱⁱⁱ tales como entornos de aprendizaje abierto (EAA), entornos de aprendizaje a través de la práctica o entornos de aprendizaje por resolución de problemas en colaboración.

Medios: hacia transición metodológica en la enseñanza universitaria

Más allá del mero cambio en el cálculo de la nueva duración de las distintas asignaturas conforme al modelo ECTS (*European Credit Transfer System*), también se producirán modificaciones metodológicas a otros niveles. En primer lugar, el EEES supone trasladar el centro neurálgico del proceso educativo desde la enseñanza hacia el aprendizaje (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Rué Domingo, 2004; Margalef García y Álvarez Méndez, 2005). Hasta ahora, había sido la primera la referencia fundamental, destacándose sobre todo los procesos que el agente debía realizar para transmitir la información en el contexto del aula, lo más adecuadamente posible. A partir del EEES la óptica cambia y el aprendizaje o dicho en otros términos, el conjunto de tareas y procesos que debe realizar el sujeto que aprende, pasan a ser los elementos prioritarios. En este sentido, hace tiempo que, en nuestro país, se lleva urgiendo a que se produzcan cambios en los modelos didácticos universitarios, que enfatizan el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (*workload*). Se impondrá en definitiva, una nueva cultura de diseño educativo, en la que resultarán de gran utilidad modelos de entornos educativos centrados en los alumnos tales como entornos de aprendizaje abierto (EAA), entornos de aprendizaje a través de la práctica o entornos de aprendizaje por resolución de problemas en colaboración.

Dado que disminuye notablemente el volumen total de lecciones magistrales, al contabilizarse como créditos las horas de trabajo del alumno y no las horas de clase impartidas por el profesor como hasta ahora, parece evidente que otro tipo de procesos a los que estamos poco acostumbrados en el contexto universitario español, se abrirán paso para el trabajo de estas competencias. Las clases presenciales deberán ser complementadas con actividades prácticas, seminarios, trabajo individualizado del alumno y tutorías, haciendo necesario un seguimiento continuo del progreso experimentado. Las lecciones magistrales cambiarán entonces su sentido y dejarán de ser el lugar donde se transmite la mayor parte de la información relevante para pasar a ser el espacio en el que se construye el esqueleto con las ideas principales que el alumno deberá trabajar autónomamente recurriendo a recursos de todo tipo.

Naturalmente, todas estas circunstancias apuntan hacia un incremento de la complejidad de los sistemas de evaluación universitarios. Por el tipo de elementos que se deben trabajar (conocimientos, actitudes, valores, etc.) se requerirá una mayor diversidad de los instrumentos de evaluación, pues éstos se deberán adecuar a la diversidad de resultados de aprendizaje esperados en

los alumnos. Así, la evaluación del desempeño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante hacia una evaluación que se centra en las competencias, capacidades y procesos (González y Wagenaar, 2003). En consecuencia la evaluación del aprendizaje del estudiante no podrá limitarse al uso y abuso del examen como único método válido, dada la pluralidad de competencias a evaluar. Desde esta perspectiva, *“la evaluación en la enseñanza universitaria pasaría por cuatro líneas de innovación: superar la concepción de una evaluación puntual, al final del cuatrimestre o curso, inclusión de la evaluación continua o formativa, ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y promover prácticas de evaluación compartida”* (Palacios, 2004, p. 202).

Como conclusión, señalamos que la universidad debe asumir el reto de *“cambiar mentalidades”* (Cruz Tomé, 2003b, pp.191-216) o, en palabras de Sola Fernández (2004, pp. 91-105), de *“producir una auténtica reconversión de la cultura docente e instituciona”*. Si ello no ocurre, los cambios serán puramente superficiales. De modo que *“cambiar la estructura de las carreras, introducir el suplemento al título y contabilizar el tiempo de manera diferente para calcular el crédito europeo son modificaciones serias de por sí pero sólo si se va más allá podrán representar algún papel en la innovación de los estudios”* (Sola Fernández, 2004, pp. 93). La configuración del EEES supone una transformación profunda del modo en que se ha de abordar el trabajo docente y discente en la universidad.

Desarrollo de la innovación

El proceso de convergencia europea, como venimos comentando, impone la necesidad de un trabajo conjunto de los docentes pertenecientes a las diversas áreas de conocimiento, con el objeto de desarrollar planes formativos globales. Tomando esta referencia como guía de nuestro trabajo, un grupo de profesores de la subárea de Teoría de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y miembros, todos ellos, del Grupo de Investigación ASOCED (Grupo de Investigación sobre Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) nos hemos planteado el reto colectivo de desarrollar un modelo teórico de referencia que pueda ser útil para realizar la transición al modelo del EEES dentro de la subárea y que concreta, a modo de ejemplo, los presupuestos planteados en una signatura específica, *“Pedagogía Gerontológica”*, propia de la subárea de conocimiento de *“Teoría de la Educación”*.

La primera parte del proyecto ha consistido en el intercambio y reflexión colectiva acerca de la relación que existe entre las diversas asignaturas que se incluyen dentro de la subárea y las diversas competencias que se han fijado como centrales para la titulación de Pedagogía. La segunda parte, la elaboración de la asignatura de “Pedagogía Gerontológica” siguiendo los parámetros que marca la convergencia europea y que ha permitido obtener una base elaborada para afrontar el esfuerzo de adecuación de otras asignaturas. Hemos considerado oportuno comenzar los cambios por pequeñas parcelas de conocimiento, en nuestro caso, una asignatura de carácter optativo de una subárea.

Descripción de la asignatura

La Pedagogía Gerontológica es una asignatura optativa del primer ciclo en la Facultad de Ciencias de la Educación, de 4,5 créditos y presenta una procedencia del alumnado variada, Facultad de Pedagogía (1º, 2º y 3º curso) y de E.U. Magisterio. Está distribuida en tres horas semanales a lo largo del primer cuatrimestre.

En esta asignatura se propicia un espacio de reflexión e intervención sobre qué puede hacer la educación para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Se trata de reforzar la idea de la educación entendida como transformación y cambio, en este caso, como transformación de la vejez de un período de declive, enfermedad, dependencia, improductividad,... en un modelo de desarrollo, actividad, un tiempo de humanización. La Pedagogía Gerontológica debe enmarcarse dentro de la perspectiva de multidisciplinariedad, entendida ésta como la aplicación de saberes psicológicos, biológicos y sociales. En este sentido, la materia debe servir para descubrirle al pedagogo social un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones profesionales y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos.

La propuesta para el curso académico 2006-2007 ha sido presentar dicha asignatura en la plataforma de enseñanza virtual desarrollada por la Universidad de Oviedo, AulaNet. A través de las posibilidades que ofrece esta plataforma consideramos se puede facilitar enormemente la dinámica de clases (instrucciones, materiales, bibliografía, actividades, etc.). Somos conscientes de que la utilización de las redes telemáticas es un factor que ayuda en el desarrollo de un modelo de enseñanza más flexible, donde prima más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado, además de ser una herramienta de expresión y comunicación entre

alumno y profesor. Por tanto, entendemos que las plataformas virtuales constituyen un recurso complementario que incrementa y completa la acción docente.

Metodología

La metodología de este proyecto pretende, sobre todo, la participación del estudiante en un proceso de aprendizaje, de forma que no sea un simple receptor de conocimientos, sino que vaya construyendo sus saberes en cooperación con el profesor y el resto de los compañeros. Se trata de un modelo que hemos caracterizado como “*Modelo exposición y reconstrucción del conocimiento*” y cuyo objetivo último es generar unos “aprendices estratégicos”.

Un aspecto deseable por parte de los alumnos es la realización de un esfuerzo continuado en el tiempo respecto al estudio, adquisición de habilidades y capacidades sobre la materia del programa formativo. Con el fin de fomentar el *trabajo continuo*, se ha propuesto la elaboración de un ciclo de trabajo para cada tema que implicará forzosamente un esfuerzo planificado tema a tema. En este sentido, en todos los temas se ha respetado una misma estructura consistente en la inclusión de una presentación del tema, preguntas de reflexión, objetivos, contenidos, preguntas de comprensión, bibliografía y actividades. Esta dinámica responde a la necesidad conectar con las preconcepciones y vivencias personales de los alumnos en relación a los diversos temas así como a la necesidad de reforzar con actividades variadas los contenidos trabajados. En suma, se trata de conectar con sus conocimientos previos y reforzar los aprendizajes, condiciones imprescindibles de un aprendizaje significativo. En nuestra asignatura habrá unas fechas de realización de las diversas actividades. Hay que trabajar cada actividad en el momento adecuado, ya que ayuda a regular el esfuerzo.

La actividad educativa se estructurará en las siguientes subactividades:

Actividad presencial

Consiste en la presentación de los contenidos cuyo soporte fundamental es la palabra, pero nos apoyaremos en el material de Aulanet, transparencias, recensión de capítulos y artículos. Nuestra intención es aunar la exposición con la interrogación y el debate intelectual, siempre animando a la participación y al respeto de ideas de los demás. La reflexión de ve favorecida a través de las preguntas de presentación del tema y las preguntas de compren-

sión. Lo esencial es que los estudiantes tengan la posibilidad de expresarse, crear, reflexionar, participar.

Con todo ello, las principales estrategias metodológicas utilizadas en la actividad presencial son las siguientes:

- *Clases teóricas y prácticas*, exposición de temas y lecturas específicas por parte de la profesora, seguido del comentario público y discusión de las cuestiones y aportaciones complementarias que, en su caso, se realicen. Antes de cada tema la profesora revisará con el alumnado el guión de los contenidos, la bibliografía básica para su consulta y la documentación y el material obligatorio para el estudio del mismo. De igual modo, la asistencia a cualquier tipo de sesión práctica de aula.
- *Seminarios* entendidos como el período de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes. La preparación del seminario supone un conocimiento profundo del tema por parte de los intervinientes, adquiriendo un significado especial la exposición e intercambio de los conocimientos y múltiples puntos de vista que posee el alumnado. Un seminario se hace impensable sin la lectura previa por parte de todos, de la documentación básica en la que van a intervenir, de tal manera que sea posible la discusión y profundización de las ideas presentadas. A través de los seminarios se consiguen objetivos relacionados con la técnica del descubrimiento: consulta de fuentes bibliográficas y documentales, análisis de datos e informaciones en profundidad, síntesis, discusión en colaboración, confrontación de puntos de vista, hasta llegar a formular las conclusiones del grupo sobre un tema.
- *Actividad dirigida*, sesión supervisada donde el alumnado trabaja en tareas grupales y reciben guía cuando es necesaria. Para fomentar el trabajo continuado se han introducido trabajos tales como: participación en grupos de trabajo, búsqueda de información o documentos por Internet, visionado de películas y realización de un informe, comentario crítico de lecturas, aprendizaje basado en problemas o casos (problemas reales en pequeños grupos bajo la supervisión del tutor), planteamiento y diseño de proyectos de intervención socioeducativa gerontológica, etc.
- *Tutorías* (individuales y grupales), se constituye como un período de instrucción realizado por la tutora con el objetivo de revisar y orientar temas y materiales planteados, responder a preguntas, aclarar difi-

- cultades, crear condiciones de trabajo que obliguen a trabajar día a día, así como la elaboración de diversas actividades (seguimiento de actividad dirigida y trabajo autónomo). Algunas de éstas serán obligatorias (3 sesiones a lo largo de la realización del Proyecto de Intervención). La atención y ayuda del profesor constituye, desde la perspectiva de los propios alumnos, uno de los factores que más estimula a estudiar al alumnado intentando comprender y aprender, mejorando en suma la motivación por aprender. Lo importante es que el alumno, aunque tenga que trabajar mucho, experimente que el profesor está dispuesto a dedicarle el tiempo que necesita.
- *Evaluación*, conjunto de pruebas (actividades, proyecto,...) utilizadas para la valoración del progreso del alumnado. Se debe incluir la exposición oral del Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Actividad no presencial: Trabajo autónomo del alumno

El estudio autónomo es una perspectiva metodológica basada en el autodidactismo y en la capacidad de los estudiantes universitarios para aprender desde la propia iniciativa y la motivación intrínseca. Consideramos el trabajo autónomo, independiente o autoaprendizaje al trabajo que el alumnado realiza cuando actúa con autonomía dentro de la programación general y se caracteriza por no estar bajo la supervisión constante del profesor.

En nuestro proyecto incluye toda actividad dirigida a la preparación de las clases teóricas y prácticas (seminarios, lecturas, resolución de preguntas de presentación y comprensión del tema, trabajo de biblioteca, etc. para exponer o entregar en las clases teóricas y prácticas), el estudio personal de los contenidos de la disciplina, la realización de actividades referidas al tema (análisis de documentos, elaboración de informes o ensayos, estudio de caso y presentación de pautas de intervención socioeducativa, descripción de programas, elaboración de instrumentos) y, finalmente, el diseño de un Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Materiales de Pedagogía Gerontológica en AulaNet

El proyecto de innovación requirió la elaboración de materiales con la intención de utilizarlos como apoyo en la docencia de la asignatura y que posteriormente se ubicarían en la plataforma AulaNet. El menú del curso permite el acceso a los diferentes bloques y temas en los que hemos dividido el curso:

1. Bloque Inicial

1.1. Información y Comunicación en torno a la asignatura

- En la *Ficha de la asignatura* se ha incluido una ficha técnica con los datos de identificación del profesor y de la asignatura: introducción, requisitos previos, recomendaciones, objetivos generales, temario detallado, competencias genéricas y específicas y amplios recursos bibliográficos (básica, de ampliación, revistas electrónicas en español, revistas en inglés, direcciones electrónicas sobre la vejez y las personas mayores), metodología, evaluación y una planificación temporal detallada de la misma.
- *Foro de noticias*, en el que pueden participar todos los estudiantes y el profesor.
- *Glosario*, que contiene una lista de términos y conceptos con la definición o explicación del mismo, formando un diccionario propio de la materia.

1.2. Organización de la asignatura

- *Material didáctico*. Hemos incluido una presentación de la asignatura, así como los nueve temas de que consta el programa. Se han creado utilizando diferentes tipos de recursos tales como: edición de páginas de texto, webs, enlace de archivos o webs, mostrando un directorio o añadiendo etiquetas, etc. La estructura interna de cada tema es la siguiente:
 - Presentación del tema, cuyo objetivo es el acercamiento al conocimiento previo del alumno y la autorreflexión sobre la temática que se va a abordar. Para ello se trabaja a través de imágenes y textos que pretenden vincularse con aspectos más afectivos, vivencias personales, que dan lugar a una serie de preguntas de reflexión. Dichas preguntas deben ser remitidas a la profesora por correo electrónico – ver Gráfico 1- .
 - Objetivos, contenidos, bibliografía (básica y de ampliación).
- *Actividades*. Hemos incluido foros, tareas, consultas, etc. Algunas actividades han sido preparadas para su descarga por parte del alumnado, de modo que puedan trabajar con algunos materiales de forma impresa –ver Gráfico 2-.

Gráfico 1. *Pantalla de Presentación del Tema 5*

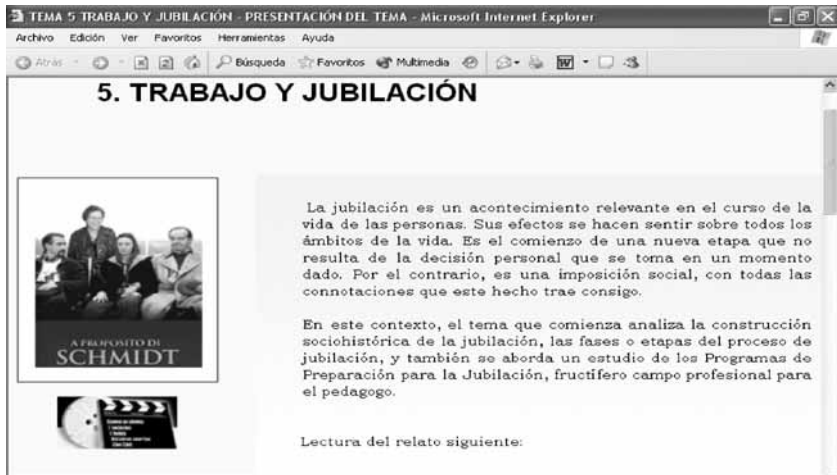
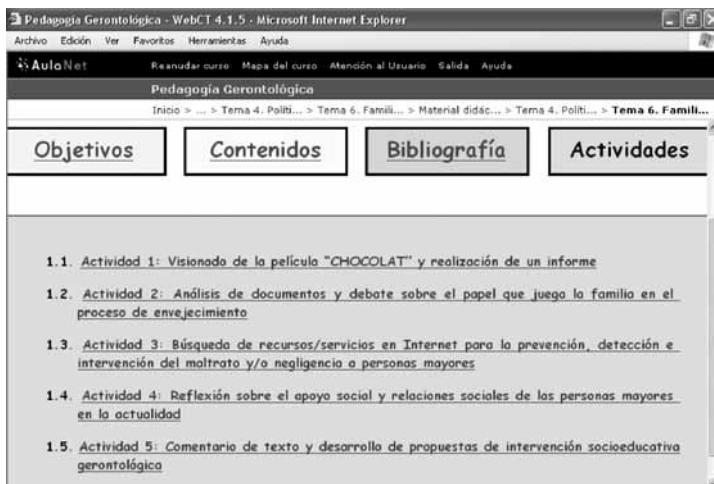


Gráfico 2. *Pantalla de Actividades del Tema 4*



Además, se han incluido conexiones entre los materiales y actividades, actuando como enlace las palabras “objetivos”, “contenidos”, “bibliografía” y “actividades”, lo que permite la exploración de la totalidad de cada tema de forma independiente.

2. Bloque II: *Herramientas de comunicación*

- *Calendario*. Esta herramienta funciona a modo de agenda en la que podemos anotar todas las fechas que pueden resultarnos de interés

para el curso (fecha de entrega de actividades, apertura de un nuevo tema, comienzo de una actividad, etc.). También nos permite conocer fechas límite de entrega de tareas y otras actividades con fecha determinada. Podemos incluir diferentes tipos de eventos:

- Eventos globales, importante para todos los usuarios del campus.
 - Eventos de curso, importantes para un curso concreto (por ejemplo, se incluyen fechas de realización de seminarios, plazo de entrega de actividades, etc.)
 - Eventos de grupo, importante para un determinado grupo de estudiantes dentro de una asignatura.
 - De usuarios, importante para cada alumno en particular y sólo visible para él o para ella.
- *Personas*. Contiene la lista de participantes en el curso, así como distinta información sobre los mismos.
 - Acceso directo a foros, glosarios y recursos.

3. Bloque III: Otras utilidades

- *Mis cursos*. Es un acceso directo al Campus Virtual AulaNet.
- *Actividad reciente*. Muestra de forma abreviada las últimas actualizaciones del curso con enlaces directos para verlas.

4. Bloque IV: Administración

Además de las diferentes funcionalidades de enseñanza-aprendizaje que ofrece Moodle, también se incorporan algunas herramientas administrativas que permiten llevar a cabo diferentes gestiones relacionadas con el curso como grupos, calificaciones, etc.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Optamos por centrar la evaluación no exclusivamente en la medición de los resultados finales, sino en la recogida de información sobre todas las variables cognitivas y afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Estructuración y criterios de evaluación

El sistema de evaluación se basará en las calificaciones obtenidas en las distintas actividades a realizar durante el curso. Todas las medidas que se pongan en marcha para incentivar el trabajo del alumno deben tener un reflejo en la calificación final de la asignatura. Por tanto, puede reconocerse un proceso continuado de aprendizaje articulado en torno a tres momentos:

- *Actividad presencial y actividades complementarias (40%)*. Constituye el desarrollo teórico y práctico de los temas propuestos a través de la lección magistral participativa y la realización de actividades complementarias a cada uno de ellos (actividades dirigidas y trabajo autónomo del alumnado). Los criterios de evaluación son: compromiso personal (asume responsabilidades); cumplimiento de plazos; presentación, estructura y desarrollo de las actividades; elaboración fundamentada y crítica; originalidad, pertinencia de ideas y opiniones personales; participación (aporta ideas, colabora con compañeros).
- La segunda dinámica de trabajo se establecerá en torno a los tres *seminarios* realizados (20%) que tendrán una asistencia obligatoria. Se facilitará el material objeto de debate (documentos diversos y en la web). Cada uno de ellos tendrá una duración de dos horas. El alumnado debe entregar unas conclusiones individuales de la realización del mismo. Los criterios de evaluación de los seminarios son: claridad en la exposición y capacidad de síntesis; exposición estructurada, sistemática y documentada; participación (aporta ideas, colabora con compañeros elaboración personal y crítica).
- Finalmente, la elaboración de un *Proyecto de Intervención socioeducativa Gerontológica* (40%) complementa la metodología propuesta en la asignatura. Constituye un trabajo de carácter individual y tutorizado a lo largo del cuatrimestre. Los criterios de evaluación son: fundamentación teórica adecuada (la documentación refleja calidad); presentación, estructura y desarrollo del proyecto; originalidad, pertinencia y realismo de metodologías y actividades.

Conclusión

Lo que aquí se inicia es un proceso de cambio. La universidad debe asumir el reto de cambiar mentalidades, de producir una auténtica reconversión

de la cultura docente e institucional; ya no hay cabida a la vieja tradición del profesor y su asignatura sino que institucionalmente debe abordarse toda la planificación estratégica de un Título de Grado.

Para ello, se hace necesario cambiar la forma de gestión del conocimiento en los distintos niveles organizativos: Facultad, Departamento, Áreas y, como no, profesorado. Pero esta transición no es un cambio solitario, “mi asignatura”, “mi alumnado”, tiene que estar estratégicamente definido. Lo que esta experiencia inicia es un primer paso en esa dirección, un *proceso de reflexión docente conjunto* donde todos los miembros del equipo (profesores que trabajan una materia, no una disciplina) comenzamos a pensar desde nuevos parámetros. Se ponen de acuerdo en el perfil profesional, definen el conjunto de competencias que van a atender y abordan un nuevo modelo didáctico que permita adquirir ese perfil de forma más eficaz y al menos, es una intención, con mayor calidad.

Consideramos que con este proyecto se dispone de un modelo teórico de referencia de utilidad y relevancia dentro de la subárea de Teoría de la Educación y se dispone de un marco válido para poder realizar la transición al modelo EEES en el resto de las asignaturas. Sin lugar a dudas, la existencia de una asignatura elaborada siguiendo los parámetros que marca la convergencia europea permite tener una base fundamentada desde un punto de vista pedagógico, así como un dossier de materiales didácticos que podrán ser utilizados y tomados como referencia en el momento de realizar el diseño definitivo de las nuevas titulaciones. Ello permite afrontar el trabajo y disminuir la incertidumbre que los nuevos cambios están generando en gran parte del profesorado universitario.

Referencias

- Bautista Vallejo, J.M., Gata Amaya, M, y Mora Jauregui, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Calle Velasco, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Colom Cañellas, A.J. (1993). La educación como comunicación. En J.L. Castillejo, G. Vázquez, A.J. Colom y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (pp. 59-80). Madrid: Taurus.
- Cruz Tomé, M.A. (2003a). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Cruz Tomé, M.A. (2003b). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1985). *La educación. Constantes y problemática*. Barcelona: CEAC.
- Fueyo Gutiérrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207-219.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Sánchez, J.N., Caso Fuerte, A., Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Documento policopiado.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Manso Martínez, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- Margalef García, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Margalef García, L. y Álvarez Méndez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martín González, M.T. (1987). La comunicación en educación. En H. Bouché Peris, L. García Aretio, M.P. Lebrero Baena, R. Marín Ibáñez, M.T. Martín González, M. Novo Villaverde y G. Pérez Serrano, *Teoría de la educación. Temas actuales* (pp. 111-160). Madrid: UNED.
- Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza /aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197-205.
- Peña Calvo, J.V., Rodríguez Menéndez, Mª C., Torío López, S. y Viñuela Hernández, P. (2002). *Algunas cuestiones de Sociología de la Educación para futuros profesores de Educación Secundaria*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pérez Gómez, A.I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Madrid: Zero.
- Puig Rovira, J.M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez González, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En R. Rodríguez González, J. Hernández García y S. Fernández Fernández (coord.), *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 21-51). Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.

- Rodríguez Neira, T. (2001). Consideración dinámica de la educación. En AAVV. *Teoría de la Educación* (pp. 41-61). Madrid: U.N.E.D.
- Rué Domingo, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179-195.
- Sanvicens Marfull, A. (1987). Concepción sistémico-cibernético de la educación. En J.L. Castillejo Brull y A.J. Colom Cañellas, *Pedagogía sistémica* (pp. 109-138). Barcelona: CEAC.
- Sarramona López, J. (1987). La educación como sistema de comunicación. En J.L. Castillejo Brull y A.J. Colom Cañellas, *Pedagogía sistémica* (pp. 139-158). Barcelona: CEAC.
- Sarramona López, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.
- Solé, I (2003). Conclusiones: el profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 207-212). Barcelona: Síntesis.
- Valle López (2005). El "Proceso de Bolonia", ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior. *Quaderns Digitals*, 38, 1-20.
- Vez Jeremías, J.M. y Montero Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el cambio de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-122.
- Welch, A. (2002). The end of certainty? The academic profession and the challenge of change. *Comparative Education Review*, 42 (1), 1-14.

Referencias electrónicas

Declaraciones, Conferencias y Comunicados relativos al Espacio Europeo de la Educación Superior:

- *Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European Higher System by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. La Sorbona (París), 25 mayo de 1998.
- *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- *Towards the European Higher Education Area*. Praga, 19 mayo de 2001.
- *Declaración de Graz: el papel de las Universidades*. Graz, 4 de julio de 2003.
- *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin, 19 septiembre de 2003.
- *Conference of European Ministers responsible for Higher Education. The European Higher Education Area. Achieving the goals*. Bergen 19–20 mayo 2005.

Disponible en: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501> (Consultado el 14 de marzo de 2006).

Notas

- i Desde la promulgación de las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia (1998 y 1999 respectivamente) han sido muchos los documentos que de una manera progresiva, han intentado perfilar el nuevo modelo que regirá los centros de Educación Superior de Europa a partir del año 2010. Entre otros, podemos destacar el Comunicado de Praga (mayo de 2001), la Comunicación Oficial de las Comunidades Europeas “El papel de las Universidades” (COM 2003 58 final), la Declaración de Graz (julio de 2003), la Conferencia de Berlín (septiembre de 2003) o el Comunicado de la Conferencia de Bergen (mayo 2005). La próxima reunión que tendrá su sede en Londres se encuentra prevista para el año 2007. En todo caso, como mantiene Valle López (2005) el proceso de Bolonia no constituye el punto de partida, sino más bien la culminación de una larga evolución de la política de la Unión Europea en este ámbito. De este modo y de una manera progresiva, esta institución supranacional ha ido ampliando su nivel de intervención en la esfera educativa, un espacio que hasta entonces había sido una parcela exclusiva de la soberanía nacional de los diversos Estados nación.
- ii Dado que no es objetivo de este trabajo analizar las bases sobre las que se debería asentar un modelo de formación del profesorado universitario que asuma los nuevos retos, recomendamos la lectura de las siguientes publicaciones monográficas: *Revista de Educación* 2003 (331) y 2005 (337); *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1999 (34), 2000 (38) y 2003 17 (2); *Contextos educativos: Revista de Educación*, 2003 (6/7).
- iii Para una explicación más detallada de cada uno de ellos, puede consultarse Rodríguez González (2004).